

Reichenbach, Roland

**Christiane Thompson/Gabriele Weiß. Bildende Widerstände –
widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und
Philosophie. Bielefeld: Transcript 2008, 228 S. [Rezension]**

Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 779-782



Quellenangabe/ Reference:

Reichenbach, Roland: Christiane Thompson/Gabriele Weiß. Bildende Widerstände –
widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie. Bielefeld: Transcript 2008,
228 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 5, S. 779-782 - URN:
urn:nbn:de:0111-opus-73027 - DOI: 10.25656/01:7302

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73027>

<https://doi.org/10.25656/01:7302>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion

Jane Schuch/Heinz-Elmar Tenorth/Nicole Welter

Historische Bildungsforschung – Innovation und Selbstreflexion.

Einführung in den Thementeil 643

Marcelo Caruso

Technologiewandel auf dem Weg zur „grammar of schooling“.

Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767–1804) 648

Friederike Kuster

Anordnungen der Natur – Grundlagen der Geschlechtererziehung

bei Rousseau 666

Rita Hofstetter/Bernard Schneuwly

Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin
im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler

Felder 678

Eckhardt Fuchs

Historische Bildungsforschung in internationaler Perspektive:

Geschichte – Stand – Perspektiven 703

Allgemeiner Teil

Jürgen Reyer/Diana Franke-Meyer

Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der

„Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ... 725

<i>Georg Cleppien</i>	
Die Überforderung des Selbst in unternehmerischen Zeiten	744

<i>Andreas Soltan/Malte Mienert</i>	
Unsicherheit im Lehrerberuf als Ursache mangelnder Lehrerverkooperation?	
Eine Systematisierung des aktuellen Forschungsstandes auf Basis des	
transaktionalen Stressmodells	761

Besprechungen

<i>Roland Reichenbach</i>	
Christiane Thompson/Gabriele Weiß: Bildende Widerstände –	
widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie	779

<i>Markus Bernhardt</i>	
Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse,	
Hinweise	782

<i>Veronika Magyar-Haas</i>	
Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Scham	784

<i>Katharina Maag Merki</i>	
Sigrid Blömeke/Thorsten Bohl/Ludwig Haag/Gregor Lang-Wojtasik/	
Werner Sacher (Hrsg.): Handbuch Schule. Theorie – Organisation –	
Entwicklung	787

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	791
Impressum	U 3

Besprechungen

Christiane Thompson/Gabriele Weiß. **Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie.** Bielefeld: Transcript 2008, 228 S., 26,80 €.

Die elf Beiträge des insgesamt gelungenen und für die deutsche Bildungsphilosophie erfreulichen Bandes, da von Personen geschrieben, die man grösstenteils noch zum so genannten „Nachwuchs“ zählt, verbinden, so der Buchrückentext, „pädagogische und philosophische Reflexionen, um so neue Denkräume angesichts eines widerständigen und nicht-souveränen pädagogischen Sprechens zu erschliessen“. Da es bei der Besprechung eines Sammelbandes kaum anders als ungerecht zugehen kann, wird jeder Beitrag unangemessen kurz besprochen und anschließend eine Frage aufgeworfen, die fast alle Beiträge betrifft aber von größerer Tragweite ist.

Zu den Beiträgen: Elisabeth Sattler fragt mit Blick auf jüngere bildungs- und erziehungsphilosophische Studien (insbesondere von Norbert Ricken, Judith Butler, Wilfried Lippitz und Michael Wimmer) nach dem Zusammenhang von Subjektivität und Souveränität. Sattler erörtert die Grenzen der für die Moderne als typisch erachteten menschlichen Selbstbeschreibung als souveränes Subjekt und hebt Formen bzw. Formationen nicht-souveräner Subjektivität hervor, welche das (Selbst-) Verständnis bildungs- und erziehungsphilosophischer Diskurse tangiert und relativiert.

Christiane Thompson und James Thompson setzen sich in ihrem in Englisch verfassten Beitrag mit der bildungstheoretischen Bedeutsamkeit des Nicht-Wissens bzw. der Grenzen des Nicht-Wissens und der daraus entstehenden bzw. daran erfahrenen Widerständigkeit auseinander, welche die Autoren als konstitutiv für Bildungsprozesse erachten. Mit Rekurs auf Platons *Charmides* und Wittgensteins

Tractatus werden Konzeptionen der Bildung kritisiert, welche sich eng an ein positives Verständnis von Wissen und Kompetenzen halten: „... despite the amplification of reality and the inexorable horizons of referentiality and contextuality, the positive relation of determination between subjectivity, knowledge, and reasoning regarding *Bildung* remains unaltered“ (S. 57). Inwiefern aber dem an Sokrates (Platons Dialogen) und Wittgensteins Traktatus auf überzeugende Weise vorgeführte Bildungsverständnis Primatstatus zukommen soll, bleibt unklar.

Oliver Krüger befasst sich in seinem Beitrag mit dem Ironiebegriff in der Pädagogik. Er geht u.a. der Frage nach, ob es sich bei der ironischen Unaufrichtigkeit um die eigentliche Aufrichtigkeit handele, und ob die Schwierigkeit, Ironie korrekt zu identifizieren, dazu führe, dass sie im Grunde genommen gar keine Steuerungskraft mehr besitze. Krüger stellt sich mit seiner Argumentation gegen die alte, von Herman Nohl vorgetragene Sicht, wonach Ironie ein „unpädagogischer Ausdruck“ darstelle. Zwei Typen von Ironie unterscheidend – nämlich die Ironie als „tatsächliche Verstellung“ und Ironie als „mögliche Nicht-Ironie“, also als Phänomen der Ambivalenz und Zweideutigkeit, kommt der Autor zu einem bildungstheoretisch relevanten Ironieverständnis, welches sich sehr gut in das Generalthema des Bandes einpasst. Krüger versteht den (pädagogischen) Sinn der Ironie in der aller Ironie innewohnenden impliziten Frage nach der Grenze des Verstehens.

Ebenfalls in englischer Sprache geschrieben ist der Beitrag von Stefan Ramaekers, der sich mit dem gegenwärtigen Diskurs einer multikulturellen Bildung beschäftigt. Mit Rückgriff auf den im deutschsprachigen Diskurs vielleicht noch zu wenig bekannten Philosophen Stanley Cavell (und dessen Lektüre von Wittgensteins *Philosophischen Untersuchungen*) arbeitet Ramaekers die soziale und

kulturelle Eingebundenheit der menschlichen Existenz heraus, die ihn zu einer existenzphilosophischen und skeptisch inspirierten Kritik an der interkulturellen Pädagogik führt. Das Problem der „unversöhnlichen Differenzen“ führt dann zu Formulierungen, die einerseits nicht ohne Charme und Logik sind, die interessierte Leserschaft andererseits etwas im Regen stehen lassen: „The challenge for a curriculum in multicultural education is to give the cultural other a place without placing it“.

„Über-sich-selbst-siegen und Sein-Leben-ordnen. Pädagogische Anmerkungen zu Macht, Anthropologie und Didaktik in den *Geistlichen Übungen* von Ignatius von Loyola“ lautet der mantisch anmutende Titel von Malte Brinkmanns Beitrag, in dem das Üben einerseits als disziplinierende Unterwerfung, andererseits auch als befreiende Selbstbestimmung erscheinen kann (und in beiden Fällen pädagogisch bedeutsam ist). Mit Bezugnahme auf Foucaults Analysen der christlichen pastoralen Macht und Loyolas *Geistlichen Übungen*, hält der Autor für das pädagogische Handeln fest, dass die Techniken des Übens dem didaktischen Zugriff zwar nur bedingt verfügbar, für die Bildung von Haltung aber unverzichtbar sind. Interessant und überzeugend sind Brinkmanns Überlegungen zu den erzieherischen und didaktischen Inszenierungs- bzw. Kaschierungsformen des Übens und seiner Bedeutung für die Möglichkeit von Freiheitspraxis. Leider bewegt sich die Argumentation dennoch stark in der Dichotomie von Selbst- und Fremdführung, die einen verführerischen Charakter hat, aber ohne welche die „bildenden Widerstände“ bzw. die „widerständige Bildung“ vielleicht weniger überzeugen würden.

Roswitha Lehmann-Rommel entwickelt ausgehend vom Begriff des ‚Experimentellen‘ neue Denk- und Handlungsmöglichkeiten für das Theorie-Praxis-Verhältnis und die (Deweysche) Kritik am Repräsentationsdenken. Ausgehend von Kants und Deweys Überlegungen argumentiert die Autorin für die Erweiterung des gesellschaftlich fest verankerten Repräsentationsdenkens um ein Bildungsverständnis, das am Experiment geschult wurde. Der sehr klar geschriebene Aufsatz geht im ersten Teil thematisch von Kants Verständnis

des experimentellen Denkens aus und wendet sich dem Denken Deweys und dessen „Radikalisierung des Experimentellen“ zu (man darf vielleicht auch kritisch formulieren: dessen Entgrenzung des Erfahrungsbegriffes). Im zweiten Teil folgen die „Implikationen und Konsequenzen für die Erziehungswissenschaft“. Diese Form der Argumentation (1. Thema X; 2. Pädagogische Konsequenzen) ist oft sehr problematisch. Lehmann-Rommel gelingt es jedoch, die Bedeutung des Begriffs des Experiments den Schwächen des zu Recht kritisierten Repräsentationsmodells auf eine Art und Weise gegenüber zu stellen, die tatsächlich interessante Aspekte einer „experimentellen Perspektive auf Schule und Bildung“ zulässt.

Gabriele Weiß geht in ihrem Beitrag – so der verheissungsvolle Titel – der Erkundung der „ermöglichenden und verhindernden Ausdrucksformen von ästhetischen, sprachlichen und wissenschaftlichen Artikulationen nach“. Ihre hauptsächlichen Referenzfiguren sind Wilhelm von Humboldt und seine *Ästhetischen Versuche* und Ludwik Flecks Analysen von (wissenschaftlichen) Denkstilen und Denkkollektiven. Im Zentrum steht die in Anlehnung an Foucault formulierte Frage, ob und wie man anders sprechen kann als man spricht. Weiß macht deutlich, dass Sprechen gleichzeitig mit einer Begrenzung von Wahrnehmung einhergeht. Dieses Paradox wird verdeutlicht am Beispiel des Eintritts (des Kindes) in die Sprachgemeinschaft und jenem des Forschers in den Wissenschaftsdiskurs: „Was einmal formuliert bzw. artikuliert ist, schränkt den Spielraum anderer Artikulationen immer schon ein“. Zugrunde liegt aber die Frage, ob der Sprache bzw. der Artikulation auch in der ästhetischen Erfahrung dieser Status und diese Macht zukommen, der ihr bildungstheoretisch meist zugebilligt wird. Ästhetische Bildung mag nicht nur an der Grenze zur Sprachlichkeit, sondern auch jenseits von ihr Weltzüge ermöglichen, z.B. die Rede von „ästhetischer Alphabetisierung“ (Mollenhauer), welche Weiß kritisch betrachtet – oder wie sie im Begriff der „visual literacy“ angedeutet sind.

Sebastian Manhart versucht in seinem Beitrag zur „Entstehung der Bildungssemantik um 1800 zwischen Selbstorganisation, Leben, Mensch und Markt“ ein „Begriffsgeflecht“

aufzulösen oder zu erhellen, das die „Verbindung zwischen unverfügbarer Bildung und der Selbstorganisation von Lebewesen“ (so die Herausgeberinnen) rekonstruieren will. Die Vorstellung von absichtlich-unabsichtlichen Bildungsprozessen ist verführerisch und im pädagogischen Diskurs weit verbreitet (auch in dem hier besprochenen Band); zu Recht widmet sich Manhart dem Vorhaben der kritisch-historischen Rekonstruktion derselben. Doch die Geschichte der Expansion eines so gestalteten Bildungsbegriffes lässt sich auf dem begrenzten Raum eines Sammelbandbeitrages leider nicht kohärent nacherzählen.

Am Beispiel des Genies bzw. des Wunderkindes zeigt Caroline Sommerfeld-Lethens in ihrem Beitrag eine Variante der Widerständigkeit von Bildung auf, nämlich am Paradox von Erziehungsbedürftigkeit und Unwahrscheinlichkeit von Erziehung. Ausgehend vom bemerkenswerten Fall des kleinen Sprachgenies Christian Heinrich Heineken, 1721 geboren und mit 4 ½ Jahren gestorben, und mit Rekurs auf Kants „Theorie der Hochbegabung“ zeigt Sommerfeld-Lethens, dass sich aus Kants Beobachtungen der Intransparenz des Genies Bewertungsmuster und begriffliche Traditionslinien bis hin zur aktuellen Debatte um hochbegabte Kinder ziehen lassen. Diskursgeschichte und historische Semantik laufen mitunter Gefahr, so die Autorin, ihre empirische Basis zu verlieren. In solchen Fällen könne die empirische Psychologie womöglich helfen, sofern sie ihre Diskursbedingungen reflektiere. Kants Anthropologie aber sei historisch wie systematisch eine „ernstzunehmende Hilfe“, und man versteht warum.

Im letzten Beitrag beschäftigt sich Olaf Sanders, ausgehend von den Arbeiten des Philosophen Gilles Deleuze und des Psychoanalytikers Félix Guattari, mit der ‚Pädagogik des Begriffs‘ und unternimmt den Versuch, der Bildungsphilosophie auf der Basis einer nicht-philosophisch durchsetzten Philosophie einen Platz zuzuweisen: „Diese setzt sich von einer propositional vorgehenden Schulphilosophie ebenso ab wie von der oftmals unwidersprochenen Verengung des Denkens durch zunehmende Kommerzialisierung und Quantifizierung, welche auch die Erziehungswissenschaft erfasst haben“, so die Herausgeberinnen in der

Einleitung. Sanders' Beitrag selbst, man möge die Bemerkung verzeihen, wirkt mitunter auch als Testfall für die Widerständigkeit und Bildungsbereitschaft der Leserinnen und Leser.

Das Anliegen der Herausgeberinnen, nämlich philosophische und pädagogische Reflexionen zu verbinden, um Perspektiven zu eröffnen, in welchen Fragen der Nicht-Souveränität und der Widerständigkeit von Bildung erörtert werden können, scheint mir zweifelsohne gelungen. Der Band zeugt von der Produktivität und Qualität einer jüngeren Generation von Bildungs- und Erziehungsphilosophinnen und -philosophen im deutschsprachigen Raum; er ist illustrativ für die Fähigkeit, traditionelle Fragen, Autoren und Theoreme zu würdigen und aus neuer Perspektive und im Hinblick auf Impulse aus dem internationalen Diskurs kritisch zu betrachten. Wer meint, die deutschsprachige Bildungsphilosophie habe sich fern von realen Problemen quasi selbst überlebt, wird hier eines Besseren belehrt. Das ist wirklich erfreulich an diesem Band, der übrigens auch sehr sorgfältig redigiert ist (mit Ausnahmen: Michael – sic – Foucault, S. 24).

Kritisch möchte ich die – wenn auch nicht neue – Frage aufwerfen, wie überzeugend es auf Dauer sein kann, über Bildung und Bildungsprozesse vor allem mit Rekurs auf (meist philosophische) Autoren, philosophische Standpunkte und Theorien zu reflektieren und nicht im Hinblick auf Domänen und/oder unterschiedliche Rationalitäten (Verstandesformen). Ist Widerständigkeit in der moralischen Bildung das Gleiche wie in der ästhetischen Bildung, hat sie nicht auch eine andere Bedeutung, sowohl in normativer als auch in deskriptiver Hinsicht? Kann man über Souveränität und Nicht-Souveränität sprechen ohne anzugeben, worauf sich diese Souveränität bezieht? Die Bedeutung des Nicht-Wissens und der Erfahrung des Nicht-Wissens sowie der Konfrontation mit dem Selbst: ist sie z.B. in sozialer, epistemologischer, existentialistischer Hinsicht nicht gänzlich zu unterscheiden? Wären diese Differenzen aber nicht gerade besonders interessant? Und ist die Ironie nicht in ihrer politischen Dimension ganz anders zu bewerten als in moralischer oder ökonomischer Hinsicht? Und – letztes Beispiel aus den im Band behandelten Theoriekontext-

ten – wenn wir die Alteritätsphilosophie heranziehen: hat sie im kulturellen und politischen Kontext wirklich diese großartige Bedeutung, die ihr seit ein paar Jahrzehnten zugeschrieben wird? Kurz: Der im Band oft erwähnte Wittgenstein konnte es sich leisten, seine (kaum öffentlich bekannt gemachten) Lehrveranstaltungen schlicht „Philosophie“ zu nennen. Nun kommt Bildungsphilosophie (zumindest) als eine Bindestrichphilosophie scheinbar spezifischer daher. Doch man möchte genauer wissen, worum es geht: um die Philosophie der ästhetischen Bildung, der moralischen Bildung, der ökonomischen Bildung, der religiösen Bildung, der technischen Bildung...? Dem Problem der Domänenspezifität kann sich, wie in anderen Bereichen der Pädagogik, auch der bildungsphilosophische Diskurs längerfristig nicht entziehen.

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik FSP, Universität Basel/PH Nordwestschweiz, Riehenstrasse 154, CH-4058 Basel
E-Mail: roland.reichenbach@unibas.ch

Peter Gautschi: Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag 2009, 336 S., 39,80 €.

Der Schweizer Geschichtsdidaktiker Peter Gautschi fragt in seiner Dissertationsschrift nach den Kriterien von gutem Geschichtsunterricht. Das verwundert vielleicht, doch bislang haben Geschichtsdidaktiker nur wenig zur Beantwortung der Frage beigetragen. Das hat verschiedene Gründe. Der wichtigste ist, dass sich die Geschichtsdidaktik in den letzten Jahrzehnten sehr weit von der Unterrichtspraxis entfernt hat. Mit der Verbreiterung des geschichtsdidaktischen Zugriffs auf alle möglichen Formen der Rezeption und Vermittlung von Geschichte in der Gesellschaft wurde das Historische Lernen in der Schule zu einem Rezeptions- und Vermittlungsphänomen unter vielen. Das ist nicht unproblematisch, denn die akademische Geschichtsdidaktik hat damit auch den Kontakt zu den Geschichtsleh-

rerinnen und -lehrern in den Schulen zum Teil verloren und setzt damit eine wesentliche Legitimationsbasis ihrer eigenen Existenz aufs Spiel.

Gautschi hat an dieser Stelle mit seiner Forschungsarbeit einen bemerkenswerten Kontrapunkt gesetzt. Er weist mit seiner Fragestellung, mit seinen Methoden und mit seinen Ergebnissen eindrücklich zurück zum *Unterricht* von Geschichte, indem er im Sinne der empirischen *Phänomenforschung* (S. 103 u. 105ff.) „eine *explorative und deskriptive Studie* zum Gegenstand ‚Geschichtsunterricht‘“ konzipiert und „anhand des erhobenen Materials Hypothesen zu ‚gutem Geschichtsunterricht‘“ entwickelt hat (S. 117). Die Arbeit ist in die erziehungswissenschaftliche und allgemeindidaktische Diskussion um „guten Unterricht“ (z.B. Andreas Helmke, Hilbert Meyer) eingebettet und mit der reflektierten und differenzierten Rezeption der europäischen und anglo-amerikanischen pädagogischen und geschichtsdidaktischen Forschungsliteratur (z.B. Peter Seixas, Sam Wineburg, James Voss) gut aufgestellt.

Das Werk ist in sieben Kapitel gegliedert: (1) Problem- und Fragestellung der Arbeit, (2) Aufbau des theoretischen Untersuchungsdesigns, (3) Methodisches Vorgehen, (4) Identifikation von „gutem Geschichtsunterricht“ durch empirische Validierung, (5) Detaillierte Analyse von fünf als gut befundenen „Geschichtslektionen“ (Geschichtsstunden), (6) Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung und (7) Diskussion der Ergebnisse und Ausblick im Hinblick auf die künftige Entwicklung von Geschichtsdidaktik und Geschichtsunterricht.

Zunächst zur theoretischen Herleitung des Untersuchungsdesigns. Der Autor geht von der auch in der pädagogischen Diskussion favorisierten Überlegung aus, dass Unterricht unter dem Blickwinkel von Angebot und Nutzung zu betrachten sei (S. 79). Er entwickelt dazu ein „Rahmenmodell für Geschichtsunterricht“ (S. 99), das in die Phasen „Voraussetzungen“, „Prozess“ und „Folgen“ unterschieden ist. Der Unterrichtsprozess, in dem das Historische Lernen stattfindet, ist als Angebots-Nutzungs-Modell dargestellt. Das Angebot besteht in dem „Lerngegenstand“ (Inhalte, The-